

POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO IBERO- AMERICANA: TENDÊNCIAS E DESAFIOS

LIVRO DE ATAS

IX CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

FÓRUM PORTUGUÊS DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL | 2018



POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO IBERO-AMERICANA: TENDÊNCIAS E DESAFIOS

Livro de Atas do IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação

Organização: Sofia VISEU, Ana Patrícia ALMEIDA; José Hipólito LOPES; Cláudia NEVES; Clara CRUZ e Carlos PIRES

Edição: Fórum Português de Administração Educacional, 2018

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

ISBN: 978-989-704-354-3

VISÃO DE ESCOLA -CEREBRALMENTE RACIONAL E INSTRUMENTALMENTE HUMANA. UMA ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS

Vera Diogo

Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico do Porto

veradiogo@ese.ipp.pt

Fernando Diogo

Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico do Porto

fdiogo@ese.ipp.pt

Inês Teixeira

Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico do Porto

inesteixeira.esrt@gmail.com

Pedro Duarte

Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico do Porto

pedropereira@ese.ipp.pt

Resumo

Em *Imagens das Organizações*, Morgan (2006 [1986]) deu o mote à construção interpretativa integradora da multidimensionalidade organizacional. No contexto da «nova gestão pública» e perante tendências centralizadoras e uniformizantes dos sistemas de ensino (Azevedo, 2007), analisar os relatórios da avaliação externa realizada pela IGEC permite abarcar as inter-relações entre a organização escolar idealizada pela tutela e as preconizadas funções sociais da «escola como instituição» (Serón, 2002). Nesta articulação, a visão de escola idealizada pela administração do sistema educativo em Portugal centra-se na metáfora racional, instrumentalizando processos democráticos e cognitivos.

Seguindo uma metodologia interpretativa, realizou-se uma análise de conteúdo categorial para condensar e classificar a informação (Bardin, 1979). O corpus empírico é constituído pela totalidade dos relatórios de avaliação das escolas e agrupamentos da Região Norte (289), durante o segundo ciclo da avaliação externa das escolas (2011-2017).

Neste texto, apresentamos a visão de escola subentendida nos relatórios, problematizando as mudanças no enquadramento institucional e no modelo organizacional das escolas (Meyer et al., 1980).

Palavras-chave: imagens organizacionais, visão de escola, «nova gestão pública».

1. As escolas como organizações e a Escola como instituição: que imaginização?

Meyer et al. (1980, p. 2) destacam que as organizações educativas, ao contrário das organizações ditas técnicas da indústria, se concentram em “enquadrar os processos educativos no quadro de um sistema de categorias institucionais socialmente estandardizado”, ou seja, o seu foco está na harmonização com as estruturas institucionais e sociais, e não no controlo do trabalho técnico que realizam. Retendo que as organizações educativas têm uma função crucial entre os aparelhos ideológicos do estado (Althusser, 1988), as interpretações dos autores supracitados ganham maior peso.

Assim, a planificação e controlo estatal dos sistemas de ensino orienta-se para a adequação das organizações educativas ao quadro institucional (Meyer et al., 1980), seguindo o propósito da reprodução das relações de produção através da doutrinação das novas gerações de acordo com a ideologia dominante (Althusser, 1988).

Na modernidade tardia, os sistemas educativos estão imersos na «nova gestão pública» que incorpora orientações tecnicistas com foco na produtividade, na eficácia e na eficiência dos processos (Mineiro, 2015). Estas orientações associam-se a tendências centralizadoras e uniformizantes, à escala global, que promovem a constituição de um “sistema educativo mundial” compactuante com o sistema de relações económicas, sociais e geopolíticas (Azevedo, 2007). Tal sistema de ensino serve como “referente empírico-ideológico” da globalização, como trave-mestra da dominação cultural necessária à construção da “aldeia global (Chomsky & Dietrich, 1996, p.84).

A imaginização (Morgan, 2006) salienta a relação entre a imagem ou representação social, e a ação, destacando o processo criativo, socialmente construído, inerente a qualquer organização que pode ser imaginizada de várias formas. As formas de imaginização mais salientes determinam os modos de organizar, logo, novas visões poderão conceber novas organizações.

As visões ou metáforas têm sido utilizadas em diversas áreas como recurso linguístico e pedagógico (Jensen, 2006), bem como para desenvolver e comunicar resultados científicos (Contenções, 1999). O pensamento metafórico potencia a compreensão do caráter multidimensional da realidade organizacional, simultaneamente, racional, humana, cognitiva, orgânica, política e cultural (Cunha et al., 2007; Jensen, 2006; Morgan, 2006). O poder gerador das metáforas (Jensen, 2006), associado a uma lógica abduativa, é útil para interpretar as práticas e as representações nos contextos organizacionais (Morgan, 2006; Cunha et al., 2007). A escala organizacional é transversal a duas áreas de investigação no âmbito da educação que mais se têm servido do pensamento metafórico: i) investigações que usam as metáforas para “promover mudança nas práticas, nas políticas ou nos papéis educativos”; ii) investigações que analisam o uso de metáforas por parte dos atores organizacionais com intuito de descrever contextos educativos (Jensen, 2006, p. 11). A imaginação é especialmente frutífera para abarcar a particular complexidade das organizações educativas, cuja matéria-prima é humana (Lima, 1992), cujas fronteiras com o contexto social são vagas, e cujo desenho hierárquico não se baseia totalmente em critérios técnicos (Alves, 1993).

A questão teórica que aqui se coloca é se as atuais tendências centralizadoras e tecnicistas no quadro da «nova gestão pública» estão a promover uma efetiva mudança de foco das organizações educativas para os seus processos técnicos, em detrimento do seu enquadramento institucional, ou se é esse enquadramento institucional que está em transformação, exigindo pois uma alteração dos discursos oficiais dos agentes educativos.

2. Metodologia

Este artigo baseia-se na análise documental dos 289 relatórios de avaliação externa das escolas, na região norte de Portugal, consultados no website da Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC), produzidos nos seguintes anos letivos: 2011/2012 (84); 2012/2013 (59); 2013/2014 (55); 2014/2015 (51); 2015/2016 (29) e 2016/2017 (11). A análise de conteúdo categorial focou todos os juízos e asserções integrantes da secção final dos relatórios intitulada “pontos fortes e áreas de melhoria”, onde são retomados, seletivamente, alguns dos aspetos referidos no corpo dos relatórios, definindo-os como forças ou fraquezas consideradas mais significativas em cada uma das organizações escolares, permitindo a inferência de que estamos perante as variáveis que mais se aproximam (os “pontos fortes”) ou mais se afastam (as “áreas de melhoria”) da organização escolar tida como ideal pelos avaliadores. É essa visão de escola que este trabalho pretende desocultar, até pela influência real que ela não deixará, inevitavelmente, de ter nos atores escolares, dado tratar-se de um processo da responsabilidade da IGEC, um serviço sob administração direta do Ministério da Educação, entidade que tutela as escolas.

3. Apresentação e discussão de resultados

As categorias de análise foram elaboradas a partir do material empírico, na sequência de uma primeira leitura dos relatórios e são as que constam na tabela 1, onde se apresentam, também, o número de referências por categoria e a percentagem que representam em relação ao total geral de referências. Englobaram-se na categoria aprendizagem e desenvolvimento organizacional todas as afirmações relacionadas com a recolha, tratamento e análise de informação acerca da vida organizacional escolar, com a análise e reflexão sobre as práticas e com condições associadas ao incremento de uma melhor performance da organização escolar. A categoria finalidades reúne todas as afirmações que expressam intencionalidades presentes ou indevidamente ausentes da ação organizacional escolar. Na categoria sistema social incluíram-se as asserções relacionadas aspetos relacionais e grupais, a regulação dos comportamentos e os processos de participação. A categoria planeamento inclui todas as referências à planificação da ação organizacional. Na categoria interações com o ambiente reuniram-se todas as afirmações relativas à integração comunitária da organização escolar, incluindo a participação das famílias. Na categoria lideranças foram integradas todas as afirmações que envolvem o diretor, as lideranças intermédias e o conselho geral, uma vez que se não encontraram referências a nenhum dos outros órgãos e estruturas de gestão escolar.

Categorias	Referências	%
Aprendizagem e desenvolvimento organizacional	1236	30,1%
Finalidades	1002	24,4%
Sistema social	578	14,1%
Planeamento	567	13,8%
Interações com o ambiente	429	10,5%
Lideranças	290	7,1%

Tabela 1 - Referências por categoria

Como pode ver-se na tabela 1, a categoria aprendizagem e desenvolvimento organizacional é predominante, com quase um terço do total de ocorrências, logo seguida da categoria finalidades, com 24,4%.

Em conjunto, estas duas categorias perfazem 54,5% das referências, evidenciando como as preocupações com uma maior capacitação da escola, por um lado, e com a sua centração nos resultados escolares e nas finalidades educativas, pelo outro, dominam largamente os relatórios. Seguem-se, com 14,1% e 13,8%, respetivamente, as categorias sistema social e planeamento, cuja representatividade é ilustrativa da importância que os avaliadores conferem às questões da implicação individual e coletiva dos atores, às questões do clima e da coesão organizacional e à função de planeamento. A categoria menos referida, lideranças, conta com 7,1%, abaixo da categoria interações com o ambiente, que perfaz 10,5% das referências. Esta primeira exposição dos dados indica que a escola idealizada pela avaliação externa integra as

visões organizacionais da «organização como cérebro» ou «escola aprendente» e da «organização como máquina», ou «escola como empresa» (Morgan, 2006; Bolívar, 2001; Costa, 1996).

Passando, agora, à discussão de cada categoria, apresentamos a tabela 2, onde são visíveis as subcategorias incluídas em aprendizagem e desenvolvimento organizacional, o número de relatórios em que surgem (fontes), o número de ocorrências registadas (referências), a respetiva percentagem no contexto da mesma categoria (1) e a percentagem obtida relativamente ao total de referências somadas de todas as categorias (2).

Subcategorias	Fontes	Referências	ⁿ	^o
Autoavaliação	268	292	23,6%	7,1%
Supervisão	256	257	20,8%	6,3%
Monitorização	181	195	15,8%	4,8%
Investigação das causas	137	143	11,6%	3,5%
Rendibilização de recursos	111	118	9,5%	2,9%
Difusão da informação	94	97	7,8%	2,4%
Desenvolvimento profissional	55	58	4,7%	1,4%
Focalização em competências	53	53	4,3%	1,3%
Inovação	23	23	1,9%	0,6%

Tabela 2 - Fontes e referências por subcategoria em aprendizagem e desenvolvimento organizacional

As subcategorias mais referidas são a autoavaliação institucional e supervisão com, respetivamente, 23,6% e 20,8% das referências integradas nesta categoria. Se à soma da percentagem de ambas acrescentarmos as subcategorias de monitorização (15,8%) e investigação das causas (11,6%), concluímos que um total de 71,8% das referências desta categoria são afirmações relativas a processos de diagnóstico, observação, recolha e sistematização de informação, análise e reflexão, tendo em vista a construção de soluções e o aumento da capacidade de resolução de problemas por parte da organização escolar. No que respeita à autoavaliação, embora sejam frequentes as chamadas de atenção quanto às necessidades da sua consolidação, de alargamento da sua abrangência e de ampliação da

ⁿ Percentagem em relação ao total de referências na categoria.

^o Percentagem em relação ao total geral de referências

participação da comunidade educativa no processo, o que predomina são as referências no sentido de valorizar os seus impactos no planeamento, na organização e na gestão pedagógica. Um processo de autoavaliação consistente e participado deve, segundo referido na quase totalidade dos relatórios (89.3%), ser capaz de fazer a identificação clara dos pontos fortes e fracos e, em consequência, dar origem a planos de melhoria estruturados, de natureza global e integrada. Coerentemente, a necessidade de consolidação do processo de autoavaliação, muito frequentemente referida, é sempre justificada com o objetivo de aprofundar o seu impacto na melhoria da organização e das práticas profissionais. A supervisão aparece praticamente sempre associada à melhoria da qualidade do ensino e ao desenvolvimento profissional dos docentes. A monitorização aparece referida a dois objetos predominantes: os resultados escolares; as medidas de apoio educativo. Mas há referências muito frequentes à monitorização de praticamente todos os processos escolares: planificações didáticas, modalidades de avaliação dos alunos, aplicação dos critérios de avaliação, plano anual de atividades, articulação curricular, utilização dos recursos didáticos (sobretudo, as tecnologias de informação e comunicação), planos de melhoria, metas traçadas no projeto educativo, evolução longitudinal do desenvolvimento dos alunos. Ainda que a redação de alguns enunciados legitime a suspeita de que o processo de monitorização recomendado visa um real controlo de execução dos planos e das decisões dos órgãos coletivos, a sua imensa maioria orienta os processos de monitorização para uma finalidade clara: conhecer os processos pedagógicos e seus impactos na aprendizagem dos alunos. Na subcategoria investigação das causas, subentende-se uma intenção clara dos avaliadores: contrariar a atribuição causal do insucesso, dominante entre os professores, que responsabiliza exclusivamente os alunos, as famílias e os contextos, ocultando fatores sobre os quais a escola pode ter um maior controlo. Dai que, embora existam numerosas referências à mera necessidade de análise e reflexão mais aprofundada sobre os resultados escolares, em 61,3% dos relatórios se faça referência explícita à necessidade de identificar os fatores internos “inerentes aos processos de ensino e de aprendizagem” ou “ao nível das práticas de ensino”. Um pouco paradoxalmente, o constante apelo à melhoria da qualidade coexiste com o reduzido número de referências à inovação que ocupa, no conjunto das 28 subcategorias utilizadas neste estudo, o penúltimo lugar, apenas acima da subcategoria definição estratégica.

Assim, a “escola aprendente” que emerge destes resultados não concebe as organizações educativas como centros de formação e inovação (Bolívar, 2001), onde se articulam intencionalmente as escalas individual, grupal e organizacional da aprendizagem (Dixon, 1994), mas talvez como centros de formação orientados por princípios de eficácia e eficiência, e em segundo plano, pela equidade.

A tabela 3 evidencia os dados relativos às subcategorias em que se subdivide a categoria finalidades.

Subcategorias	Fontes	Referências	^a	²
Resultados acadêmicos	191	280	27,9%	6,8%
Formação integral	198	278	27,7%	6,8%
Inclusão	208	267	26,6%	6,5%
Melhoria/qualidade	121	124	12,4%	3%
Cidadania	53	53	5,3%	1,3%

Tabela 3 - Fontes e referências por subcategoria em finalidades

As subcategorias predominantes, que totalizam 82,2% das referências nesta categoria, são: resultados acadêmicos, formação integral e inclusão. A subcategoria cidadania recolhe apenas 5,3% das referências nesta categoria. A formação integral aparece nos relatórios associada à abrangência do currículo resultante do plano anual de atividades e dos projetos locais e nacionais em que a escola se envolve, mas também à valorização da dimensão artística e do desporto escolar e à diversificação da oferta educativa. Os resultados associam-se à melhoria das taxas de transição, dos resultados dos alunos na avaliação interna, em provas de aferição e em exames nacionais, bem como à redução da discrepância entre resultados na avaliação interna e resultados na avaliação externa. É, aliás, com foco na subida dos resultados dos alunos que a generalidade dos processos organizativos e pedagógicos é apreciada. Na subcategoria inclusão, as referências principais relacionam-se com os dispositivos de apoio aos alunos com necessidades educativas especiais, a diversidade e eficácia dos apoios aos alunos com dificuldades de aprendizagem, as medidas implementadas para a redução das taxas de abandono escolar precoce, a prevenção da desistência e redução das taxas de retenção.

A centralidade da formação e, particularmente, da instrução e do sucesso académico, nas intencionalidades atribuídas pelos avaliadores às organizações educativas, transmite a imagem de «escola como empresa» (Costa, 1996) guiada por uma lógica instrumental (Weber, 1944 [1922]).

Na tabela 4 constam os dados relativos às subcategorias em que se subdivide a categoria sistema social.

Subcategorias	Fontes	Referências	^a	²
Participação dos alunos	124	131	22,7%	3,2%
Cooperação dos atores	120	127	22%	3,1%
Clima organizacional	94	100	17,3%	2,4%
Regulação comportamental	81	86	14,9%	2,1%
Coesão	83	86	14,9%	2,1%
Motivação	47	48	8,3%	1,2%

Tabela 4 - Fontes e referências por subcategoria em sistema social

As subcategorias participação dos alunos e cooperação dos atores são as que recolhem maior número de referências, totalizando 44,7% das referências na. Clima organizacional, regulação comportamental e coesão, no seu conjunto, recolhem 47,1% das referências e motivação os restantes 8,3%. Na subcategoria participação dos alunos predominam as referências aos níveis de participação e corresponsabilização dos alunos, seu envolvimento nos processos de decisão e os apelos a práticas regulares de auscultação. Na subcategoria cooperação dos atores, sublinha-se: a troca de experiências e saberes; as dinâmicas das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, promotoras de trabalho colaborativo e de articulação curricular; a elaboração coletiva de instrumentos de avaliação das aprendizagens; a harmonização conjunta de procedimentos. Em clima organizacional são predominantes as referências a um ambiente educativo favorável às aprendizagens, às relações interpessoais, diálogo, disciplina, segurança, convivência cívica, equidade, proximidade e respeito mútuo. Os fatores do clima organizacional mais referidos são: a liderança da direção, as práticas diferenciadas de apoio aos alunos, a equidade na gestão de recursos, a valorização das regras e a prevenção da indisciplina e dos conflitos. A subcategoria regulação comportamental diz respeito, fundamentalmente, ao comportamento e (in)disciplina dos alunos e à regulação dos processos em contexto de sala de aula, enfatizando o aumento ou diminuição da necessidade de aplicação de medidas disciplinares sancionatórias. Ressalta-se a importância de um efetivo investimento na prevenção da indisciplina, o papel da atuação coordenada das equipas docentes e dos gabinetes de apoio ao aluno e das iniciativas tendentes à apropriação, pelos alunos, das regras e códigos de conduta. A coesão anda associada à identificação com a organização escolar e o sentido de pertença. Os fatores mais destacados desta coesão são: a ação das lideranças, as iniciativas de envolvimento dos atores e a valorização do trabalho desenvolvido. A motivação ora aparece referida aos membros da comunidade escolar, e, em especial, aos professores, ora diz respeito exclusivamente aos alunos e, neste caso, às interações no espaço das aulas. Aparecendo associada à satisfação no trabalho e ao alcance de objetivos e metas organizacionais, a motivação é consequência da liderança do diretor e da sua

visão estratégica e de uma gestão criteriosa de recursos humanos com enfoque nas pessoas. No caso específico dos alunos, os fatores preponderantes são: participação em projetos; valorização das suas aprendizagens e sucessos; incentivo continuado ao trabalho; disponibilidade dos docentes para os apoiarem nas suas dificuldades.

A parca focalização na motivação dos atores organizacionais e na coesão entre eles afasta o sistema social escolar preconizado pela tutela dos conceitos centrais da metáfora humana para algumas das práticas que a estes se associam, como a participação e o trabalho colaborativo. O relevo dado à liderança, quer no que respeita ao clima organizacional, quer à coesão e à motivação, permite inferir uma valorização diferenciada dos diversos níveis da hierarquia na construção do tecido organizacional. Ao mesmo tempo, o foco na regulação comportamental dos alunos frisa o seu lugar no sistema de relações de poder e dominação, que deve ser incorporado na aculturação de novos estudantes.

A tabela 5 reúne os dados relativos às subcategorias em que se subdivide a categoria planeamento.

Subcategorias	Fontes	Referências	^a	²
Articulação curricular	228	249	43,9%	6,1%
Coerência	188	219	38,6%	5,3%
Metas avaliáveis	88	93	16,4%	2,3%
Definição estratégica	6	6	1,1%	0,1%

Tabela 5 - Fontes e referências por subcategoria em planeamento

A articulação curricular surge como a subcategoria mais valorizada (43,9%), seguida da coerência (39,6%). Somadas, perfazem 82,5% das referências. O facto de ambas terem a ver com sequencialidades e interdependências lógicas permite concluir a orientação racional que, segundo os relatórios, deve presidir a todo o planeamento da ação educativa. Salientam-se a articulação intra e interdepartamental, a gestão sequencial do currículo e o alinhamento e coerência entre os documentos estruturantes da escola. Na subcategoria metas avaliáveis, com 16,4%, dominam o discurso duas expressões: metas claras, objetivas, rigorosas e precisas (“menos genéricas”); objetivos e metas mensuráveis. A subcategoria definição estratégica reúne apenas 1,1% das referências, sendo, a par com a subcategoria conselho geral, a menos presente nos relatórios. Uma coincidência curiosa, se tivermos em conta que, nos termos da lei, o Conselho Geral é, precisamente, o órgão de direção estratégica das escolas e agrupamentos escolares.

Depreende-se destes dados uma centração no curto e médio-prazo que contraria as orientações da metáfora orgânica, associadas à capacidade pró-ativa das organizações, preferencialmente,

potenciada por processos participados de planeamento estratégico A negligência de que é alvo o conselho geral demonstra, não só, que a tutela não remete para as escolas enquanto organizações o fomento de uma visão estratégica, talvez por defender que esta estratégia se defina à escala macro institucional, mas também, que na «escola como arena política» se promove um parco equilíbrio de forças, promovendo-se um cenário centralizado na figura do diretor.

Na tabela 6 apresentam-se os dados relativos às subcategorias em que se subdivide a categoria interações com o ambiente.

Subcategorias	Fontes	Referências	^a	²
Envolvimento da comunidade	173	210	49%	5,1%
Reconhecimento da comunidade	106	106	24,7%	2,6%
Impactos da escola na comunidade	68	68	15,9%	1,7%
Envolvimento das famílias	44	45	10,5%	1,1%

Tabela 6 - Fontes e referências por subcategoria em interações com o ambiente

O envolvimento da comunidade (49%) e o reconhecimento da comunidade (24,7%) totalizam 73,7% das referências. Com um número bastante menor, surgem as subcategorias impactos da escola na comunidade (15,9%) e envolvimento das famílias (10,5%). Na subcategoria envolvimento da comunidade avultam as referências aos esforços desenvolvidos pelas escolas no sentido de reforçarem os seus laços com a comunidade local, e às atividades e projetos em que se consubstanciam as parcerias da escola. Na subcategoria reconhecimento da comunidade, regista-se o reconhecimento pela comunidade externa do papel educativo da escola e/ou do seu contributo para o desenvolvimento da comunidade envolvente, bem como níveis elevados de satisfação dos agentes locais com a ação da escola. Quanto aos impactos da escola na comunidade sobressaem as ações de defesa do património cultural da região, o contributo para o desenvolvimento cultural do território, a qualificação das populações, o envolvimento em iniciativas comunitárias e em eventos locais e ações de cariz solidário realizadas pelos alunos. O envolvimento das famílias integra a colaboração das associações de pais na promoção de atividades de índole cultural, a participação das famílias na vida escolar, as estratégias de envolvimento levadas a cabo, principalmente, pelas lideranças intermédias e pelo diretor.

A conceção das relações das escolas com o ambiente externo que emana dos relatórios não parece enfatizar a imagem deste tipo de organização como ser vivo integrado num dado ecossistema, dado que o principal foco é dado ao reforço dos laços com as comunidades locais.

A tabela 7 reúne os dados relativos às subcategorias em que se subdivide a categoria lideranças.

Subcategorias	Fontes	Referências	^a	²
Diretor	189	192	66,2	4,7%
Lideranças intermédias	94	95	32,8%	2,3%
Conselho Geral	3	3	1%	0,1%

Tabela 7 - Fontes e referências por subcategoria em lideranças

Aqui, o destaque vai para a subcategoria diretor, com 66,2% das referências, seguindo-se as lideranças intermédias, com 32,8%. O conselho geral é referido em 3 relatórios e reúne apenas 0,1% das referências totais registadas neste estudo. Do diretor, caracteriza-se a liderança que exerce como mobilizadora, atenta, estável, forte/determinada, de proximidade e reconhecida. Atribui-se-lhe visão estratégica e enumeram-se atitudes e lógicas de ação como partilha e corresponsabilização, abertura ao diálogo e receptividade a propostas, disponibilidade, valorização das competências profissionais e capacidade de resolução de problemas. Dessas características decorrem efeitos como: despertar nos atores o sentido de responsabilidade e a partilha de objetivos; motivação dos membros da comunidade educativa; clima favorável ao trabalho; coesão institucional; envolvimento dos parceiros educativos. As lideranças intermédias são referidas como integradoras e mobilizadoras, destacando-se as responsabilidades que assumem, o seu papel nas práticas de articulação e de monitorização e o facto de assumirem a função de impulsionadoras da participação coletiva e, em especial, do trabalho cooperativo dos docentes. A expressão “reconhecimento e valorização das lideranças intermédias” é das que mais se repetem nos relatórios, mas nem sempre fica claro o autor desse reconhecimento e dessa valorização. Certo é que num número considerável de casos se refere que é o diretor que as valoriza, as mobiliza e que aposta na sua corresponsabilização. Novamente, a centralização da autoridade na figura do diretor devolve-nos a imagem da «escola como empresa».

Conclusões

Em suma, a imaginização proposta pela tutela centra-se na metáfora racional que concebe as organizações escolares como máquinas, ou as «escolas como empresas» (Morgan, 2006, Costa, 1996). Embora as imagens cognitiva e humana tenham presença significativa, a imagem racional -focalizada na relação direta meios-fins; na procura de coerências e articulações assentes nessa

lógica instrumental; na melhoria como reforço da eficácia; na vinculação mútua entre planeamento e avaliação/controlo; na ênfase na quantificação ; na padronização de procedimentos, critérios e lógicas de ação – sobrepõe-se a todas as demais.

A imagem cognitiva transmitida nos conteúdos incluídos em aprendizagem e desenvolvimento organizacional é desprovida do seu cerne, a inovação; a imagem humana exposta em sistema social afasta-se dos propósitos humanistas da «escola como democracia» (Costa, 1996), para se centrar nos seus processos, enfatizando o papel das lideranças formais. Assim, podemos dizer que os elementos das metáforas humana e cognitiva são reconfigurados em ordem a servirem a racionalidade técnico-instrumental. Para os avaliadores, o cerne da organização escolar é a orientação para os resultados e uma filosofia de ação de tipo racional nos propósitos (Weber, 1942 [1922]). Tal núcleo duro serve-se de elementos oriundos de outras orientações, assimilando-os, para se reforçar. Passam a fazer parte do puzzle, mas ocupam nele o lugar que a racionalidade técnica lhes assinala. Assim ocorre com o foco na resolução de problemas, típico da imagem cognitiva e com a promoção da participação dos alunos e do trabalho colaborativo dos professores, enquadráveis na perspetiva humana.

Podemos concluir que é o enquadramento institucional das escolas que está em mudança e não o seu modelo organizacional. Uma vez que, em primeiro lugar, esta imaginização cerebralmente racional e instrumentalmente humana é proposta pela tutela e implementada por meio da doutrinação e do controlo. Em segundo, nos relatórios analisados, a realidade das escolas foi lida grande parte das vezes como negativa, exatamente nos aspetos que mais se ligam com este novo tecnicismo, o que indica que os modelos organizacionais se mantêm levemente acoplados aos sistemas técnicos (Meyer et al., 1980, Costa, 1996).

Referências bibliográficas

- Alves, J. (1993). Organização, gestão e projecto educativo das escolas. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, J. (2007). Sistema educativo mundial. Ensaio sobre a regulação transnacional da educação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Althusser, L. (1974). Ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado. Lisboa: Editorial Presença.
- Bardin, L. (1979). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Bolívar, A. (2001). Comunicação apresentada na conferência “Será que as Escolas podem tornar-se Organizações que Aprendem@, incluída no Ciclo de Conferencias Aos Novos Desafios da Administração Educacional@, organizado pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e o Fórum Português de Administração Educacional, Lisboa.

- Chomsky, N., & Dietrich, H. (1996). *La Aldea Global*. (3ª ed.). Buenos Aires: Txalaparta.
- Contenças, P. (1999). *A eficiência da metáfora na produção da ciência. O caso da genética*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- Cunha, M., Rego, A., Cunha, R. & Cabral-Cardoso, C. (orgs) (2007). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: Editora RH.
- Jensen, D. F. (2006). *Metaphors as a Bridge to Understanding Educational and Social Contexts*. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 1-17. Retirado de https://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_1/PDF/JENSEN.PDF
- Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Meyer, J. W., Scott, W. R., & Deal, T. E. (1980). *Institutional and Technical Sources of Organizational Structure Explaining the Structure of Educational Organizations*. *Institute for Research on Educational Finance and Governance*, 5-35.
- Morgan, G. (2006). *Imagens da Organização*. São Paulo: Editora Atlas.
- Mineiro, J. (2015). *Ciência, profissão e empregabilidade: três teses sobre a relação entre a sociologia e o mercado de trabalho*. *Sociologia On Line*, 9, 97-110.
- Serón, A. (2002). *La sociología de la organización escolar, un marco teórico para el estudio de los efectos de la escuela*. *Témpora*, 5; Mayo, pp. 135-173
- Weber, M. (1944). *Economia y Sociedad*. (1ª edição 1922). México: Fondo de Cultura Económica.